MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZEDIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM

2010

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951– 60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága támogatta

SZÁZTIZEDIK ÉVFOLYAM

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

KÖNYVEKRŐL

MAGYAR PEDAGÓGIA
110. évf. 3. szám 265–276. (2010)

AZ EGYETEMES NEVELÉSTÖRTÉNET TÁG ÉRTELMEZÉSE

Kéri Katalin
PTE BTK Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék

A neveléstörténet művelői a tudományág születésétől, formálódásától, a 18–19. század fordulójától kezdve érdeklődéssel fordultak saját népük, országuk nevelési múltja mellett az egyetemes neveléstörténet felé is. Az európai (nyugati) neveléstörténet-írásban a kezdetektől máig meghatározó volt magának a kontinens múltjának a tanulmányozása és bemutatása, jóllehet, más országok mellett hazánkban is láthatunk példát a szélesebb nemzetközi kitekintésre, az első neveléstörténészeink közül például *Lubrich Ágost* (1874–76) vagy *Fináczy Ernő* (1906, 1914, 1919, 1927, 1934) munkáiban. Ugyanakkor a nyugati világban kialakított egyetemes neveléstörténeti kánonba a mai napig alig kerültek a nem európai (nem nyugati) pedagógiai múltról őrzött ismeretek, és ha igen, akkor azok leginkább az ókori államokra vonatkoznak. Későbbi történelmi korszakok nevelésügyi, nevelésfilozófiai fejleményeiről csak szórványos, nem ritkán hibás és hiányos információk szerepelnek a tankönyvekben, lexikonokban, és egyes területek (pl. Latin-Amerika, Japán vagy Afrika) neveléstörténetének bemutatása szinte teljesen hiányzik.

A világban ma számos – gyakran azonban egymástól földrajzi, szemléletbeli, nyelvi és egyéb okok miatt elszigetelt – törekvés figyelhető meg az egyetemes neveléstörténet kereteinek kitágítását illetően. Tanulmányunkban ezeknek a törekvéseknek a céljairól, eredményeiről és sajátosságairól nyújtunk áttekintést. Vizsgálatunkhoz az elmúlt évtizedekben írt neveléstörténeti kézikönyveket használtuk fel, tartalmuk elemzését komparatisztikus módon végeztük el. Ennek eredményei mellett a tanulmányban összefoglaljuk azt, miért lényeges a világméretű perspektíva a neveléstörténet tanulmányozásában, valamint nyugati és nem nyugati szerzők műveire alapozva bemutatjuk az elmúlt évtizedek legfontosabb szemléletbeli változásait, kiemelve a hibákat és a hiányosságokat is.

A világméretű perspektíva szükségessége

A 21. század elején szükség van arra, hogy bolygónk gazdasági, politikai, ökológiai, társadalmi és egyéb problémáit ne csupán helyi szinten ismerjük és kezeljük, hanem rendelkezzünk az ezeket illető átfogó szemlélettel. Az egyes népeknek, országoknak és kontinenseknek közös erőfeszítéseket is kell tenniük az emberi civilizáció jövője, túlélése érdekében. Szükség van tehát az erők, az ismeretek egyesítésére, és ennek előmozdításához arra is, hogy minél többet tudjunk meg másokról, a *másik*-ról. Ez – a nevelés múltjá-

nak szempontjából is kiemelt fontosságú célkitűzés – hozzájárulhat számos probléma világosabb elemzéséhez. Megoldásukhoz több kutató, például a *Toynbee* nyomain járó, a nevelés történetét tág összefüggéseiben elemző *Myers* szerint széles, világméretű perspektíva szükséges (*Myers*, 1963. 3. o.). Szerinte a nevelésügy átfogó áttekintése abból a 20. századi jelenségből adódik, hogy „a nyugati világ hirtelen közvetlenebb és kibogozhatatlanabb kapcsolatban találta magát a világ többi részével, mint korábban bármikor" (*Myers*, 1963. 3. o.).

Egy ilyen, átfogó és kontinensek felett átívelő szemlélet jegyében íródott egyetemes neveléstörténeti kézikönyv szerkesztői az elmúlt években nagy visszhangot kiváltó művük előszavában azt fogalmazták meg, hogy fentiek miatt napjainkban (is) kiemelt fontosságú az ifjúság nevelése, ám a diákoknak nem elegendő olyan életvezetési tanácsokat átadni, mint „Élj békében másokkal!" vagy „Fogadd el mások kultúráját!", hanem mindennek az előmozdításához mindennapi, folyamatos építkezés szükséges. A modern szemléletű, glóbuszszintű neveléstörténet kedvező módon alakíthatja a tudományos szemléletet és a multiperspektivikus látásmódot, a saját hazánk és más országok népei iránti attitűdöt (*Salimova* és *Dodde*, 2000. 12. o.). A valóban egyetemes neveléstörténet művelése ugyanis segít közös szellemi kapcsolódásokat, összekötő kulturális elemeket keresni különböző népek között, rámutatva ugyanakkor az egyediségekre, amelyek mind-mind az emberiség nevelési múltjának, nevelési örökségének részei.

Bár ezt az érvelést egyre több és több neveléstörténész elfogadja, *Reagan* (2005) szerint az a neveléstörténet, amit hazájában, az USA-ban és általában Nyugaton művelnek és tanítanak, elsősorban a saját hagyományokra koncentrál, és csak ritka esetben vet számot más, nem nyugati kultúrákkal. Szerinte ez egyrészt érthető, másrészt törekedni kell arra, hogy más társadalmak, népek nevelési hagyományai, eredményei is helyet kapjanak a neveléstörténeti bemutatásokban, hiszen ezek megismerése segíthet átgondolni saját örökségünket és értékeinket, „nyitottabbá válni a fontos nevelési kérdéseket érintő alternatív nézőpontokat illetően" (2005. 11. o.).

Reagan már egy évtizeddel ezelőtt vázolta azt a helyzetet, ami nem csupán az ő hazájában, hanem világszerte megfigyelhető jelenség: a pedagógusképzés területén kevés olyan oktató, kutató van, aki képes átfogó, valóságos képet adni a nem nyugati nevelési hagyományokról, ami természetesen eleve nem képzelhető el a nyugati nevelési múlt ismerete nélkül. Művében kiemelte azt a kulcsfontosságú gondolatot, miszerint a nyugati kutatók minden igyekezetük ellenére a nem nyugati kultúrák tanulmányozása, a neveléstörténet világperspektívából való áttekintése során sem tudják levetkőzni nyugati látásmódjukat (*Reagan*, 2005).

Alapművek a nyugati és a nem nyugati kultúrák nevelési múltjáról

Mielőtt néhány, az elmúlt évtizedekben keletkezett, nem csupán a nyugati (európai), hanem a világ más részeiről is adatokat tartalmazó külföldi neveléstörténeti kézikönyvek egy (jelentős) részét áttekintenénk, szükséges a fogalomhasználat sajátosságainak rövid áttekintése. Nem új keletű, már a középkorban is használatos fogalompárként emelhetjük

ki Nyugat és Kelet kapcsolatát. A középkori európai emberek számára egészen a gyarmatosításokig megfelelőnek tűnt ez a szópár ahhoz, hogy saját occidentális identitásukat, értékeiket – szembeállítva a keletivel, azaz mindennel, ami *nem európai* – megfogalmazzák, erősítsék. Azonban minél inkább távoli, korábban nem ismert területekre merészkedett az európai ember, annál inkább belátta, hogy a világnak számos, a nyugati kultúrától jelentősen különböző területe van, s ráadásul a keleti országok is meglehetősen eltérő történeti utat jártak be, közel sem azonosak.

Ankerl Géza (2000), az összehasonlító jogi, szociológiai és kultúrtörténeti vizsgálódások kiemelkedő alakja nem véletlenül adta még most, a közelmúltban megjelent gyűjteményes kötetének is azt a címet, hogy *Nyugat van, Kelet nincs*. A tanulmánykötetről írt elemzésében *Farkas János* (2001. 885. o.) ezt írja: „A Nyugat tehát mint fogalom – létezik, de ugyanez már nem mondható el a Keleti civilizációról. A Kelet fogalmába belefoglalt kínai, indiai és arab-muzulmán civilizáció ugyanis nemcsak a Nyugattól tér el, hanem egymástól is. Az eltérések akkorák, hogy a Kelet fogalma valójában üres. Csupán ideológiai konstrukció, amelynek az a funkciója, hogy megalkotásával és alkalmazásával a Nyugat kiemelje és elfogadtassa saját »civilizáló küldetését«". A nyugati ember Kelet felé fordulásának történetét, annak jellemzőit az ókortól napjainkig egy, a közelmúltban megjelent tanulmányában *Mund Katalin* (2004) tekintette át.

A külföldi egyetemes neveléstörténeti kézikönyvek címeiben, alcímeiben mindazonáltal gyakran találhatjuk a *nyugati* és a *keleti* jelzőket. Újabban ugyanakkor az angol nyelvterületen egyre gyakrabban találkozhatunk a *nyugati* megjelölés mellett (amely jelző az európai kontinens országai mellett az észak-amerikai, sőt, részben az ausztrál kontinens államaira is utal) a *nem nyugati* kifejezéssel, és ez jelöli valamennyi egyéb kontinenst. *Reagan* (2005) például a nyugati világ, napjainkban hozzáférhető egyik legkomplexebb könyvét készítette el a nem nyugati kultúrák nevelési hagyományainak történetéről. A *Non-Western Educational Traditions. Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice* című könyv alapmű a téma külföldi szakirodalmát illetően. A szerző a Bevezetőben is jelzi, hogy művét elsősorban az amerikai tanárképzésben részt vevő diákoknak és érdeklődő szakembereknek szánja, tankönyvként (az egyes fejezetek után kérdések és feladatok) találhatók, ami meghatározta a könyv fejezeteinek terjedelmét. Az összehasonlító neveléstudomány időben és térben való kiterjesztése mellett a kötetre jellemzők a történetfilozófiai, ismeretelméleti felvezetések, valamint a kutatások jövőbeni kiterjesztésének lehetőségeit vázoló alfejezetek. Fontos fogalomtisztázásokat lelhetünk fel a műben, például az etnocentrizmus, a konstruktivista episztemológia, a kultúrakoncepciók vonatkozásában. A könyv tíz fő fejezetéből három (1., 2., 10.) foglalkozik kutatás-módszertani és elméleti kérdésekkel. A kötet magvát alkotó, a 257 oldalas főszöveg zömét adó (az 55. oldaltól a 247-ig tartó) részekben foglalja össze *Reagan* a különböző, nem nyugati kultúrák neveléstörténetének jellemzőit. Szó esik az afrikai, a mezo-amerikai (maja és azték), az észak-amerikai őslakos, a konfuciánus kínai, a hindu és buddhista, a roma, valamint a muszlim nevelés múltjáról.

Reagan művéhez hasonló, a nevelés elméletének és gyakorlatának térben és időben is tágan értelmezett, 20. századig tartó történetét vázolta fel munkájában a kenyai szerzőpáros, *Sifuna* és *Otiende* (1992) is. Az őskori, az ókori egyiptomi, indiai, kínai, zsidó, görög és római nevelés gyakran, más művekben is bemutatott jellemzői mellett a szerzők

részletesen kitértek az afrikai hagyományos nevelés bemutatására is, és kutatásaik nyomán sajátos, a gyarmatosítók nézőpontja helyett az őslakosok szemszögéből láttatott nevelési múlt tárul a szemünk elé. Az iszlám nevelés történetét is kenyai látószögből ismertetik, hiszen az országban a muszlim nevelés eszméinek és intézményeinek integrálása éppúgy a helyi hagyományok szegényedéséhez vezetett, mint a nyugatiaké.

Szintén a nézőpont megválasztásának fontosságára és az időben, térben egyaránt kiterjedt összehasonlítás szükségességére hívták fel a figyelmet azon tanulmányok, amelyek egy 1994-es összehasonlító neveléstudományi konferenciát követően születtek. Az *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education* című kötet különösen a nyugati felsőoktatás alakulásának szemszögéből vizsgálja a keleti hatásokat (*Hayhoe* és *Pan*, 1996). Már a kötet bevezető tanulmánya felveti azt a kérdést, hogy egyáltalán lehetséges-e európaiként értően tanulmányozni, lényegileg megérteni a régi kínai klasszikusokat és tudományosságot. A fő kérdés, amire az egész kötet választ keres: a Föld népeinek hatalmas kulturális különbségei ellenére hogyan lehetséges befogadni, fejleszteni, egyetemi keretek között továbbadni a sokszínű értékeket. A kötet több szerzője is utal arra hogy az ismeretek, tudományos eredmények, illetve (felső)oktatási formák elterjedése a világban, meghatározóvá válásuk az elmúlt évszázadokban, alapvetően a hatalmi elrendeződések, politikai viszonyok következménye volt. *Winchester* (1996) szellemes módon e sorokkal kezdi tanulmányát „Ha Dzsingisz kán nem találkozott volna olyan nagy katonai ellenállással Nyugat-Európában, vagy ha esetleg nem halt meg volna túl korán, akkor a [976-ban alapított] Jüelü Akadémia lehetett volna a világ felsőoktatási intézményeinek modellje.” (17. o.). *Rajagopal* (1996) azt fejtette ki, hogy a hatalmas és eredeti tudással rendelkező Indiában a muszlim invázió után csupán búvópatakként éltek a régi tudományok, a második nagy megszállás, a brit gyarmatosítás után pedig az ország külső (angol) mintára fejlesztette felsőoktatását (is) – [lásd erről bővebben *Bay* (1958)].

Ezzel szemben a nagy megszállásokat sikeresebben hárító Kínának mindig is megvolt az a lehetősége, hogy válasszon a helyi (az ősi kínai) és a külső képzési modellek közül. A két hatalmas ázsiai állam matematikatörténetét a szerző olyan jelentősnek tartja, hogy felhívja a figyelmet arra (ami a neveléstörténet tanulmányozójának nézőpontválasztási felelősségére is rámutat), hogy amit általában matematika-történetként emlegetünk, az valójában nem más, mint az *európai* matematika története. *Rajagopal* (1996) szerint, ha a nézőpontunkon változtatunk, és képessé válunk rálátni a tudásátadás bonyolult, téren és időn át húzódó, kultúrközi folyamataira, akkor szükségessé válik az emberiség emelkedéseként, a Nyugat technológiai győzelmeiként megírt történelem újrakonstruálása. Mindez a neveléstörténet vonatkozásában is igaz.

Youguang (1996) saját írásában azt emelte ki, hogy a társadalmi evolúció nem hasonlítható a biológiaihoz. Szerinte minden kultúrának különálló útja van, nem fűzhető fel egy egységes, az összes kultúrát jellemző fejlődési irányra. Ő is, és a kötet egy másik szerzője, *Barlosky* (1996) is felhívták a figyelmet arra, hogy a tudomány és a tudományos eredmények értelmezése Nyugaton és Keleten ontológiai és episztemológiai természetű különbségek miatt is eltér. Utóbbi tudós kiemelte még azt – hivatkozva *Shuli* 1992-es, a kínai természettudományokról tartott, *A Modern Interpretation of Sinic Science, A Knowledge Across Cultures: Unversities East and West* (A kínai tudomány modern értelmezése, egy kultúrákon átívelő tudás: keleti és nyugati egyetemek) című torontói elő-

adására –, hogy a nyugati tudomány a keleti gondolkodási minták leírásakor azokat csupán misztikus, varázslatos sémákként ábrázolja.

Több olyan munkát is sorolhatunk az elmúlt évek külföldi monográfiái közül, amelyek részleteikben foglalkoznak a tágan értelmezett egyetemes neveléstörténettel. Említhető például a *Lowe Roy* szerkesztésében készült négykötetes mű, a *History of Education. Major Themes* című, 2000-ben megjelent munka, amelyben a szerzők áttekintették az elmúlt három évtized legfontosabb, a nyugati világ (pontosabban az angol ajkú országok) neveléstörténészei által tanulmányozott témákat. A mű negyedik kötete az iskolarendszer-történeti vizsgálódásokat taglalja, különösen sok egyetemes történeti részletet tartalmaz, köztük például az *Etnicitás és nevelés* és az *Imperializmus és nevelés* című fejezeteket.

Más könyvek, például a *Philanthropy in the World's Traditions* csupán fő témájukhoz kapcsolódóan, ám nagyon széles körű, a világ különböző kultúráira kitekintő módon írnak az egyetemes neveléstörténetről. A kötet bemutatja, hogy nem csupán a keresztény Nyugat, hanem a bolygó számos más vallása és területe is gazdag példákat sorakoztat fel a filantropizmus történetére vonatkozóan. A buddhista, hindu, muszlim, zsidó, őslakos amerikai és sok más vallási tradíció áll a könyv tanulmányainak középpontjában. Neveléstörténeti szempontból különösen fontos *Tucker* (1998) Japánnal, az ott kibontott konfuciánus etikával és neveléssel foglalkozó fejezete. A kötet szerkesztői már bevezetőjükben jelzik, hogy nem csupán a filantropizmus, hanem tágabb, átfogóbb értelemben a kultúra összehasonlító elemzésének egy módjával próbálkoznak művükben. *Payton* (1998) definíciójára támaszkodva úgy fogalmaznak, hogy a filantropizmus akaratlagos cselekvés a közjó előmozdítása érdekében, és ennek, miként a kötet tanulmányaiból is kiderül, fontos eleme az erkölcsi nevelés (*Ilchman*, *Katz* és *Queen*, 1998).

Kutatásaink, nemzetközi kitekintésünk lényeges alapját jelentik azok a művek is, amelyek egy-egy, nem a nyugati kultúrkörhöz tartozó nép, földrész vagy ország nevelési múltjával foglalkoznak. Filozófiai, ismeretelméleti szempontok miatt is fontos például *Asafo-Agyei Okra* (2003) munkája, ami a ghánai neveléstörténet tanulmányozásából kiindulva átfogó, magát az afrikai nevelésfilozófiai gondolkodást jellemző áttekintést ad. A szerző a mű Előszavában leszögezi, hogy azok a könyvek, amelyek az USA könyvtáraiban az afrikai nevelésügyről, annak múltjáról megtalálhatók, többnyire arról szólnak, hogy milyen (nyugati) oktatási reformokat valósítottak meg a fekete kontinensen. Filozófián, nevelésfilozófián az Afrikával foglalkozó nem afrikai tudósok szinte kivétel nélkül azt értik, ami a fogalmak *európai* tartalmát, koncepcióját jelenti. Azonban *Asafo-Agyei* – több más szerzőhöz hasonlóan – felteszi a súlyos kérdést: Miért is kellene a kutatások során a nyugati kritériumokat, gondolati sémákat használni a nem nyugati kultúrák megismeréséhez? Kifejteti, hogy Afrikában a filozófiai tudás az évezredek alatt közmondásokban, mítoszokban, népmesékben, népdalokban, rituálékban, népi hitekben, népszokásokban és néphagyományokban található, illetve művészeti szimbólumokban, társadalmi-politikai intézményekben és gyakorlatban él (*Asafo-Agyei*, 2003). Példaként említi a – vizsgálódásai középpontjában álló – ghánai *akan* népet, amelynek tagjai írástudatlanok, ám az élet legmélyebb kérdéseiről, filozofikus gondolatokról is szólnak – a nyugati fül számára filozofikus üzenetként értelmezhetetlen – dobnyelv hangjai éppúgy, mint például gyászénekeik (*Busia*, 1962).

Már az 1960-as években, többek között, *Muntu* (1961) is kifejtette, hogy erősen vitatható az a nyugati gondolkodásmód, ami az afrikai történelmet az európaival veti össze, és így a művelt, haladó, igazi européer emberekkel szemben – előítéletes módon – az afrikaiakat pogányoknak, vadaknak, primitíveknek tartják, gyakran megtoldva mindezt azzal a nem kevésbé hamis kijelentéssel, hogy az afrikaiak tiszta, természetes emberi lények, akik mezítelenül és gondtalanul, vígan élnek az őserdőben, egyik napról a másikra, szobrokat farigcsálnak, krokodilokról és elefántokról mesélnek „A minél inkább primitív" annyit tesz: „minél inkább afrikai" (*Asafo-Agyei*, 2003. 15. o.).

A szerző szerint az afrikai neveléstörténet bemutatását sem lehet mindezek miatt az elmúlt évszázadokban szokásos módon, vagyis a nyugati szempontok szerint folytatni, hanem új nézőpontokat, afrikai közelítéseket kell találni. *Asafo-Agyei* (2003) Ghána példáját emelte ki, amelyről az ország neveléstörténetét összefoglaló korábbi művek általában mint olyan földrajzi helyről írtak, ahová a nevelést az európaiak (előbb a portugálok, majd a hollandok, később az angolok) vitték. Valójában, miként a kutató rámutat, csupán arról szólnak az írott források, hogy az intézményesült, az európai iskolák mintájára szervezett oktatási intézményeket szervezték a 17. századtól kezdődően az akkori Aranypartnak nevezett terület tengerparti városaiban (és csakis ott) az odaérkező európaiak, és ezekbe az iskolákba szinte kizárólag a kereskedők gyermekei, illetve vegyes házasságokból született mulatt fiatalok jártak (és csak ők). Azok a művek, amelyek a nevelés történetét Ghánában a misszionáriusok érkezésétől datálják, és nem vesznek tudomást a terület gazdag nevelési hagyományokkal rendelkező – ám a szóbeliségre és a gyakorlati cselekvésre alapuló – múltjáról, konceptuálisan hibásak.

Asafo-Agyei felidézte *Sifuna* és *Otiende* (1992) gondolatait: „tévedés, ha azt hisszük, hogy csakis az írni-olvasni tudás és a nyugati formális iskolai képzés jelentik a nevelés épületének elemeit", mert a nevelés felkészülés az életre abban a társadalomban, amelybe beleszülettünk, ezért „a korai európaiak is nagyot tévedtek abban, hogy ők hozták el a nevelést Afrika teljesen neveletlen népességének" (idézi *Asafo-Agyei*, 2003. 34–35. o.). A szerző utalt a Fekete Írók és Művészek 1959-ben tartott, második, római kongresszusának záródokumentumára is, és annak a *Commission on Philosophy* (*Minogue* és *Molloy*, 1974) által megfogalmazott megoldási javaslatait idézte, mint olyan gondolatsort, amely nagyban hozzájárulhat az afrikai (nevelés)filozófia és neveléstörténet kibontásához, valósághű megismeréséhez (*Asafo-Agyei*, 2003).

A tág kitekintéssel értelmezett egyetemes neveléstörténet megismerését az utóbbi évtizedekben jelentősen előmozdítják azok a munkák, amelyek a nyugati világban a történelem különböző korszakaiban és más-más földrajzi területen élt pedagógiai gondolkodók életművét fűzik egybe. A neveléstörténet, nevelésfilozófia-történet korábbi összegzéseitől eltérően ezekben a kötetekben már nem csupán a (szakmai körökben közismert) európai (észak-amerikai) törekvéseket, pedagógiai eszmeáramlatokat követhetjük nyomon, hanem rálátásunk nyílik más kultúrák kiemelkedő személyiségeinek munkásságára is. Ezek a kötetek szinte minden esetben nemzetközi kutatócsoportok által születtek, és egy-egy köteten belül az azonos szerkesztési elvek lehetővé teszik az életművek összevetését, illetve különböző, például hatásvizsgálatok elvégzését. Természetesen, valamennyi efféle kötet esetében felmerül a kérdés, hogy miért éppen azok a gondolkodók kerültek egymás mellé, akiket a szerkesztő(k) és tanácsadóik kiválasztottak. (Ezekben a

kötetekben több alkalommal szerepel magyar oktatáspolitikus és/vagy pedagógiai gondolkodó életműve is.)

Az angol nyelvterületek egyik legfontosabb, sokat idézett, életműveket összegző munkája a *Palmer* (2001a) által szerkesztett *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* című könyv. Az ötven, a kötetben bemutatott gondolkodó közül a kínai *Konfuciusz*, az arab *al-Ghazálí* és *Ibn Tufajl*, a puerto-ricói *Eugenio María de Hostos*, az indiai *Rabindranath Tagore* és *Mohandas Karamcsand Gandhi*, illetve az afro-amerikai *William Edward Burghardt du Bois* azok, akik a nem nyugati kultúrát képviselik. A kötet párja az, a modern pedagógiai gondolkodókat bemutató, szintén *Palmer* (2001b) által szerkesztett könyv, amely *Fifty Modern Thinkers on Education: from Piaget to the Present* címmel látott napvilágot. A szerkesztői előszó szerint a két kötet együttesen a legrégibb időktől a 21. század elejéig mutatja be azoknak a személyeknek a nevelésről vallott felfogását, akik a legnagyobb hatással voltak a világban a pedagógia, az oktatásügy alakulására. A rövid életrajzi bevezetők után a tanulmányok írói egységes szempontok szerinti tartalom-kiemeléssel írták le az egyes gondolkodók szellemi és gyakorlati életre tett hatását, és valamennyi tanulmány végén jegyzetek és irodalmi ajánló segíti az érdeklődő olvasók további tájékozódását, kutatásait. Az olvasók számára fontos mutató minden tanulmány végén az, ami arra utal, hogy a kötetben szereplő személyek közül kik hatottak az adott gondolkodóra, illetve kikre tett befolyást ő maga. A szerkesztőnő előszavában kifejtette, milyen széles körű tájékozódást és nehéz döntéseket kívánt a két könyv összeállításánál a kétezer éves időtávlat, az évezredek alatt élt számos kiváló gondolkodó közül a legjelentősebbek, a legnagyobb hatást kiváltók beválogatása, és jelzi, hogy a könyvek anyaga korántsem meríti ki a témát. Miként írja, a válogatás egyik fontos szempontja az volt, hogy olyanok kerüljenek a kötetbe, akiknek széleskörű, sokak gondolkodására kiható hatása volt a pedagógia történetében (*Palmer*, 2001a).

Átfogó, a világ nevelési múltját sokszínűen bemutató kötetek természetesen nem csak angol nyelvterületen születtek. A mexikói *Larroyo* (1973) vaskos neveléstörténeti kötete a számos kiadást megért, eredetileg 1944-ben megjelent *Historia general de la pedagogía* hasonló szemlélettel íródott, címével összhangban valóban a pedagógia általános története. Benne a szerző kronologikus rendben, széles társadalom- és kultúrtörténeti beágyazottsággal mutatja be különböző földrészek neveléstörténetét. Kézikönyve monumentális vállalkozás, ám tág témájából következően csak viszonylag rövid áttekintést nyújt az egyes területekről. A további tájékozódást viszont megkönnyíti a mestermunkának tekinthető, gazdag, sokrétű és soknyelvű bibliográfia.

Moszkvában jelent meg angol nyelven *Salimova* és *Dodde* (2000) szerkesztésében az az újszerű és példaértékű kötet, ami 18 ország neveléstörténetének áttekintését nyújtja egy-egy tágabb és hasonló módon tagolt tanulmányban. Ausztrál, azerbajdzsáni, kínai, angol, finn, francia, német, görög, indiai, japán, holland, lengyel, orosz, dél-afrikai, svájci, szír, török és amerikai kutatók kaptak lehetőséget annak bemutatására, hogy mivel járult hozzá saját népük, országuk a nevelési eredmények gazdagodásához. Az egységes tanulmányírási és szerkesztési szempontok mellett hihetetlenül színes, az egyes földrajzi területek különbségeit jól felszínre hozó, ezért a komparatív neveléstörténet műveléséhez jó alapot adó munka született. Ahogyan a szerkesztők kiemelték, az együttesen áttekin-

tett tanulmányok rámutattak arra, hogy az ember minden történelmi korban és helyszínen egyszerre terméke és alakítója, teremtője is a történeti folyamatoknak, illetve a pedagógiai gondolatoknak, a nevelésnek kiemelt szerepe van az egyén életében éppúgy, mint népek, országok sorsában, végső soron a történelem alakításában.

Franciaországban napjaink kiváló nevelésfilozófusa, eszmetörténésze, *Houssaye* roueni professzor érdeme elsősorban, hogy a világ különböző, és nem csak európai (nyugati) feléről származó pedagógiai gondolkodóiról készültek hasonló, jelentős nemzetközi (virtuális) kutatócsoportokat mozgató kötetek az elmúlt két évtizedben. Tanácsadóként és szerzői közreműködőként – Magyarországról *Kovács Sándor* mellett – e tanulmány írója is megfigyelhette azt a hosszadalmas és sok szervezési munkát igénylő előkészítést, amelynek eredményeképpen ez a monumentális vállalkozás elkészült. A köteteket, hasonlóan a már említett művekhez, egységes tematikájú tanulmányok alkotják, melyekből a neveléstörténet nagyjainak pedagógiai gondolatai ismerhetők meg (*Houssaye*, 1994, 1996, 2002, 2008).

Az egyetemes neveléstörténeti kézikönyvek jellemzői

A tanulmányban eddig áttekintett, a közelmúltban keletkezett szakirodalmi munkákkal is alátámasztható, hogy az átfogó, kulturalista alapokon álló egyetemes neveléstörténeti vizsgálódásokra és az eredmények bemutatására többféle metódus, szemléletmód is kínálkozik. Az egyik lehetőség az – amit például a *Salimova* és *Dodde* (2000) által szerkesztett mű is követ –, hogy különböző országok nevelési múltját tekintik át, megteremtve ezzel a későbbi összevetés alapját. Bár üdvözlendő minden ilyesfajta kezdeményezés, törekvés, azonban ahhoz, hogy az egyetemes neveléstörténet minél teljesebben kibontakozzék és megteremtődjön az összevetésekhez szükséges alap, nélkülözhetetlen bizonyos fogalmi-értelmezési keret kidolgozása. Az efféle áttekintés kétségtelen előnye, hogy a korábbinál tágabb rálátást ad különböző kultúrákra, és elősegíti, elmélyíti a világ eltérő részeiből származó kutatók együttműködését, reflektorfénybe állítja a neveléstörténet nemzetközi szinten korábban nem ismert részleteit, segít rávilágítani az országok közötti hasonlóságokra és egyediségekre, különleges nevelési jelenségekre. Mindezzel hozzájárulhat a globális etika kialakulásához, a kultúrák közötti kapcsolatok kiteljesedéséhez, végső soron gyengítheti, gátolhatja például az előítéletek, a hibás sztereotípiák, a sovinizmus, a fajgyűlölet kialakulását.

Ugyanakkor az ilyen típusú egyetemes neveléstörténeti áttekintéseknek számos olyan hibája, hiányossága is van, amely az értelmezési keret és fogalmak meghatározásának nehézségéből következik, hiszen a kötetek szerkesztőire, az egyes országok bemutatását végzőkre saját fogalomhasználat, történészi, neveléstudományi, filozófiai ismeretek jellemzők. Ezt tovább bonyolítja az, hogy kultúránként mennyire eltérő lehet a múlt korszakolása, a (történeti) idő felfogása. Az egyes országok neveléstörténetét bemutató egyetemes neveléstörténeti munkák hiányossága továbbá az, hogy sohasem képesek megjeleníteni az emberiség nevelési múltjának egészét, mert ez még akkor sem teljesülne, ha valamennyi ország jellemzése helyet kapna az efféle átfogó művekben, hiszen ez

óhatatlanul elmosná az egyes népcsoportok, több államban jelen lévő (esetleg önálló állami alakulattal nem is rendelkező) nemzetek múltjának a jellemzőit, nem is beszélve a mára eltűnt, beolvadt népekről. Az egyetemes neveléstörténetet különálló országok nevelésügyi históriájaként bemutató könyvek hiányossága még az, hogy a kultúrközi, országhatárok felett átívelő művelődési-nevelési kapcsolatok szinte teljesen háttérben maradnak. Ugyanakkor a tág keretek között értelmezett egyetemes neveléstörténet egyik legfontosabb célja éppen az, hogy a kultúrák közötti kapcsolatokra, hatásokra, illetve a közöttük lévő hasadásvonalakra rámutasson.

Az egyetemes neveléstörténet megközelítésének másik módja az, hogy a világ különböző területeiről válogatva a pedagógiatörténet jeles képviselőinek életművét gyűjtik egy csokorba. Az utóbbi évtizedben például a francia kiadókra jellemző ez a szerkesztési mód, ami nagyon hasznos lehet abból a szempontból, hogy a korábban megszokottnál átfogóbb képet ad a pedagógiai gondolkodás, a nevelésfilozófia történetéről, részben rávilágít arra is, hogy a pedagógiai gondolatok, iskolai programok hogyan vándoroltak térben és időben a történelem során. Az ilyen monumentális összefoglalások nagyszerű kiindulópontok lehetnek a hatásvizsgálatok tágabb körű kibontásához, a gondolkodástörténet árnyaltabb megértéséhez.

Ugyanakkor az egyes országok neveléstörténetét egymás mellé illesztő kézikönyvekhez hasonlóan, a legszélesebb merítéssel dolgozó, az egyes pedagógiai gondolkodók életművét bemutató összeállítások is mindig hiányosak lesznek. Ebben az esetben is fennáll a válogatás szubjektivitásának problémája: az egyik legutóbbi, monumentális, az UNESCO által támogatott négykötetes pedagógiai arcképcsarnokban a magyarországi nevelés történetéből *Trefort Ágoston* és *Eötvös József* bemutatása kapott helyet, ami ugyan örvendetes, ám elgondolkodtató is, ha más, a kötetben nem szereplő egykori kiválóságainkra, például az oktatáspolitika jelentős szereplőire gondolunk (*Morsy*, 1995).

Az említett hiányosságok, problémák, értelmezési nehézségek ellenére a különböző (európai és más kontinensen lévő) országok neveléstörténetét bemutató könyvek és az egyes népek múltjából felidézett pedagógiai gondolkodók, iskolateremtők életművét összefoglaló válogatások nagyon fontos lépéseket jelentenek a mostaninál teljesebb, valóban *egyetemes* neveléstörténet műveléséhez. Ahhoz, hogy ez ne csupán utopisztikus és kevés haszonnal kecsegtető vállalkozás legyen, sok-sok szempontot, módszertani és tartalmi kérdést kell végiggondolniuk a világ neveléstörténészeinek, kutatócsoportjainak, tudományos szervezeteinek.

A tanulmány az MTA Bolyai János Kutatási ösztöndíjának támogatásával készült (Ügyszám: BO/00411/06).

Irodalom

Ankerl Géza (2000): *Nyugat van, Kelet nincs. Értől az Óceánig.* Osiris Kiadó, Budapest.

Asafo-Agyei, O. K. (2003): *Nyansapo (the Wisdom Knot): Toward an African Philosophy of Education.* Routledge, London.

Barlosky, M. (1996): Sinic Science, Postmodernism and Knowledge: Rethinking Knowledge in the Social Sciences. In: Hayhoe, R. és Pan, J. (szerk.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education.* An East Gate Book, E. Sharpe, Armonk, New York, London. 51–64.

Bay, W. Th. (1958, szerk.): *Source of Indian Tradition.* Columbia University Press, New York.

Busia, K. A. (1962): *The Challenge of Africa.* Frederick A. Praeger Publishers, New York.

Farkas János (2001): Nyugat van, Kelet nincs. Az Értől az Óceánig. *Magyar Tudomány*, 7. http://epa.oszk.hu/00700/00775/00032/index.htm. Letöltés ideje: 2010. 08. 02.

Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.* Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.

Fináczy Ernő (1914): *A középkori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.* Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.

Fináczy Ernő (1919): *A renaissancekori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.* Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.

Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története, 1600–1800 – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.* Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest.

Fináczy Ernő (1934): *Neveléselméletek a XIX. században.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Hayhoe, R. és Pan, J. (1996, szerk.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education.* M. E. Sharpe, Armonk, New York, London.

Houssaye, J. (1994, szerk.): *Quinze pédagogues – leur influence aujourd'hui.* Armand Colin, Paris.

Houssaye, J. (1996, szerk.): *Pédagogues contemporaines.* Armand Colin, Paris.

Houssaye, J. (2002, szerk.): *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance.* ESF, Issy-les-Moulineaux.

Houssaye, J. (2008, szerk.): *Femmes pédagogues. 1–2.* Fabert, Paris.

Ilchman, W. F., Katz, S. N. és Queen, E. L. (1998, szerk.): *Philanthropy in the World's Traditions.* Indiana University Press, Bloomington.

Larroyo, F. (1944/1973): *Historia general de la pedagogia. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación.* Porrúa, México.

Lowe, R. (2000, szerk.): *History of Education. Major Themes. I–IV.* Routledge, London.

Lubrich Ágost (1874–76): *A nevelés történelme I–III.* Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.

Morsy, Z. (1995, szerk.): *Penseurs de l'éducation. I–IV.* UNESCO, Paris.

Mund Katalin (2004): A „keleti bölcsesség" jelentésváltozása. In: Dömötör Bea, Gergely András és Kemény Márton (szerk.): *Motogoria – Tanulmányok Sárkány Mihály 60. születésnapjára.* MTA Politikai Tudományok Intézete Könyvkiadó Kft., ELTE Kulturális Antropológia Szakcsoport, Budapest. 187–209.

Muntu, J. J. (1961): *The New African Culture.* Faber and Faber, New York.

Myers, E. D. (1963): *Education in the Perspective of History.* Longmans, London.

Palmer, J. A. (2001a, szerk.): *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey.* Routledge, London and New York.

Palmer, J. A. (2001b, szerk.): *Fifty Modern Thinkers on Education: from Piaget to the Present.* Routledge, London and New York.

Payton, R. L. (1998): *Philanthropy: Voluntary Action for the Public Good. American Council on Education.* Macmillan, New York.

Rajagopal, P. (1996): Chinese Mahematics and the West. In: Hayhoe, R. és Pan, J. (szerk.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education.* M. E. Sharpe, Armonk, New York, London. 26–43.

Reagan, T. (2005): *Non-Western Educational Traditions. Indigenous Approaches to Educational Tought and Practice.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London.

Salimova, K. és Dodde, N. L. (2000, szerk.): *International handbook on history of education.* Orbita, Moscow.

Sifuna, D. N. és Otiende, J. E. (1992): *An Introductory History of Education.* Nairobi University Press, Nairobi.

Tucker, M. E. (1998): *A View of Philantrophy in Japan: Confucian Ethics and Education.* In: Ilchman, W. F., Katz, S. N. és Queen, E. L. (szerk.): *Philanthropy in the World's Traditions.* Indiana University Press, Bloomington. 169–197.

Winchester, I. (1996): Cultural Differences and the Reception of University Disciplines. In: Hayhoe, R. és Pan, J. (szerk.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education.* M. E. Sharpe, Armonk, New York, London. 17–26.

Youguang, T. (1996): Cultural Graft and Higher Education. In: Hayhoe, R. és Pan, J. (szerk.): *East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education.* M. E. Sharpe, Armonk, New York, London. 43–53.

ABSTRACT

KATALIN KÉRI: PARADIGM SHIFT IN INTERPRETING THE UNIVERSAL HISTORY OF EDUCATION

In addition to their respective national histories of education, researchers of educational history have also shown an interest in the global perception of the field since the emergence of the discipline at the turn of the 19th century. Western European educational historiography has placed a strong emphasis on continental history since the beginning, albeit one can find examples of a wider, more international outlook, for instance in the work of *Ágost Lubricht* and *Ernő Fináczy* in Hungary. However, the universal canon of educational historiography that has formed in the Western world has involved little understanding of the educational past of non-European (i.e. non-western) societies, and the little it has included has only made reference to ancient cultures. Consequently, the educational policy and philosophy of more recent eras have been incompletely, and often inadequately, represented in textbooks and lexicons; moreover, entire regions (e.g. Latin America, Africa and Japan) are completely absent.

However, numerous geographically, conceptually or linguistically isolated endeavours can be found in the world today that aim at expanding the frameworks of universal educational history. This study provides an overview of the aims, findings and characteristics of these efforts based on handbooks of educational history written in recent decades. The documents are analyzed comparatively. In addition, the paper stresses the importance of a world-wide perspective in studying the history of education and reflects on the most significant changes in perception more recently, utilizing the works of western and non-western authors and highlighting their mistakes and shortcomings.

Magyar Pedagógia, **110**. Number 3. 265–276. (2010)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kéri Katalin, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék, H–7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

RESEARCH PAPERS

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education